



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA**



**LUBIANA DE SOUZA DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO  
COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS**

João Pessoa  
2014

LUBIANA DE SOUZA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO  
COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a coordenação do Curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção de grau de bacharel em Psicopedagogia.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Ms Márcia Paiva de Oliveira

João Pessoa  
2014

S237f Santos, Lubiana de Souza dos.

Formação de professores para a inclusão de aluno com deficiência: contribuições psicopedagógicas / Lubiana de Souza dos Santos. – João Pessoa: UFPB, 2014.

50f.

Orientador: Márcia Paiva de Oliveira

Monografia (graduação em Psicopedagogia) – UFPB/CE

1. Educação inclusiva. 2. Psicopedagogia. 3. Formação de professor. I. Título.

UFPB/CE/BS


CDU: 37-051 (043.2)

LUBIANA DE SOUZA DOS SANTOS

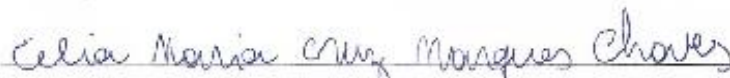
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO  
COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a coordenação do Curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção de grau de bacharel em Psicopedagogia, apreciado pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

**BANCA EXAMINADORA**



Prof.ª Ms. Márcia Paiva de Oliveira  
Professor do departamento de Psicopedagogia/CE/UFPB  
(Orientador)



Prof.ª Ms. Celia Maria Cruz Marques Chaves  
Professor do departamento de Psicopedagogia/CE/UFPB  
(Examinador)



Prof.ª Ms. Tânia Lúcia Amorim Colella  
Professor do departamento de Psicopedagogia/CE/UFPB  
(Examinador)

Data da defesa: 11 de Março de 2014

João Pessoa  
2014

Dedico este trabalho aos meus amados pais Maria José e José Paulo, que me ensinaram os valores da vida e que sempre acreditaram na minha vitória.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao dono supremo do Universo (DEUS), que me deu a oportunidade de estar viva para cumprir com mais essa etapa de estudo, pelo o seu amor e amparo nos momentos mais extremo dessa caminhada;

Aos meus amados PAIS, pois eles são meu porto seguro e nunca me deixaram desistir. Obrigada Maria José (Nininha) e José Paulo (Zito) pelo apoio emocional, financeiro, pela credibilidade, amor, carinho e pela minha linda e grande família;

Agradeço aos meus irmãos, Luciana, Nem, Carlinho, Paulinho e Luan, pelo amor e por sempre estar ao meu lado durante toda vida;

Aos meus lindos e amados sobrinhos, leska, Gabriela, Ikaro, Maria Paula e Lorena, obrigada por alegrar minha vida e me mostrar o verdadeiro sorriso;

Ao meu amado bem Allisson Felipe, pelo o incentivo, o companheirismo, por acreditar e me mostrar que sou capaz. Obrigada por me suportar por tantos anos;

A minha querida turma, pelos anos compartilhados e pelas experiências vividas;

Ao meu FUNDÃO querido, inicio agradecendo a Jaciara de Lira (Jaci), por ter se tornado minha mãe na UFPB, pelo o carinho, cuidado, apoio, ajudas emocionais e acadêmicos. Obrigada Samara (Samys), por ter se tornado tão próxima, tão amiga e tão amada por mim. Obrigada Djailma Silva (Nega), por ser minha TT mais linda, Camila Silva, pelo o grande apoio emocional durante essa temporada, a Karol por ter doado a sua mãe para ser minha tia e claro pela amizade. Gibelli (Gibas) e Jessyka, pela amizade e risadas compartilhadas, a Graciara (Yara) pela disponibilidade e pela grande ajuda na produção deste trabalho, e por fim a Juliana Fonseca (Ju) que talvez não seja do fundão, mais é um pessoa muito especial pra mim. A todas, minha eterna gratidão por tudo, por todos os momentos compartilhado. Amo todas vocês;

Agradeço a todos os professores, desde o jardim I até a graduação, obrigada por ter contribuído diretamente ou indiretamente no meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço em especial a professora Ms. Márcia Paiva de Oliveira pela ajuda,

colaboração e dedicação a cada orientação dispensadas na elaboração deste estudo;

A Thamires (Thamis), por mostrar que a vida nos surpreende e que dividir paredes com uma pessoa que você quase não conhece é muito melhor do que possa imaginar. Agradeço a Gisele Cunha, Suelene Oliveira e Renata de Lima, pela amizade e companheirismo;

Agradeço a todos que diretamente ou indiretamente participaram da produção deste trabalho.

A todos, muito obrigada!

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que  
ensina.”

Cora Coralina



## RESUMO

Este estudo objetiva analisar as representações dos professores acerca do próprio preparo didático pedagógico para o enfrentamento dos desafios da inclusão escolar do aluno com deficiência. A opção pela escolha dessa temática como objeto de estudo se deu em decorrência da minha participação em um projeto de extensão que promove oficinas pedagógicas de formação continuada de professores dentro da perspectiva da inclusão de alunos com deficiência. Portanto, investigamos a formação continuada de professores para a educação inclusiva, tendo como pano de fundo a Psicopedagogia como contributo a esse processo. A inclusão é um tema que tem sido amplamente debatido no Brasil na última década. Contudo, essas discussões nem sempre são realizadas pelas instituições escolares, mesmo tendo que lidar com a inserção de alunos com déficits de toda ordem, estáveis ou temporários, mais graves ou menos severos. Metodologicamente a pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa documental, com análise de cunho qualitativo descritivo, pois preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno através da análise de fichas, onde os professores registraram a sua visão acerca da inclusão e do preparo para essa empreitada. Para entender as representações dos docentes, 20 fichas de inscrições foram analisadas, dos 45 professores da rede pública do município de Caaporã que participaram das oficinas. Esperamos com esse trabalho trazer contributos a área da Psicopedagogia, bem como a educação regular inclusiva e aos alunos com deficiência que depende dela para o seu desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Psicopedagogia. Formação Inicial e Continuada.

## ***ABSTRACT***

This study aims to analyze the representations of teachers' own pedagogical didactic preparation for facing the challenges of school inclusion of students with disabilities. The option to choose this subject as object of study occurred as a result of my participation in an extension project that promotes educational workshops for continuing teacher education from the perspective of inclusion of students with disabilities. Therefore, we investigated the continuing education of teachers for inclusive education, with the backdrop of psychoeducation as a contribution to this process. Inclusion is a topic that has been widely debated in Brazil in the last decade. However, these discussions are not always carried out by educational institutions, even having to deal with the inclusion of students with deficits of all kinds, stable or temporary, more severe or less severe. Methodological research characterized as documentary research with descriptive analysis of qualitative nature, as concerned with understanding, with the interpretation of the phenomenon through the analysis of records, where teachers reported about their vision of inclusion and preparation for this endeavor. To understand the representations of teachers analyzed 20 records of registrations, the 45 public school teachers in the municipality of Caaporã who participated in the workshops. We expect this work to bring contributions to the field of Educational Psychology, as well as regular and inclusive education to students with disabilities who depend on it for their development.

**Keywords:** Inclusive Education. Psychoeducation. Initial and Continuing Training.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

MEC - Ministério de Educação

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ABB - Associação Brasileira de Brinquedoteca

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO</b>	14
1.1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	15
1.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	16
<b>2. PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR</b>	18
2.1. LEIS QUE REGULAMENTAM A INCLUSÃO	21
<b>3. CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA INCLUSÃO ESCOLAR</b>	29
3.1. CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	20
3.2. CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR	31
<b>4. METODOLOGIA</b>	33
4.1. CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO	33
4.2. UNIVERSO E AMOSTRA	33
4.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	33
4.4. ANÁLISE DE DADOS	34
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	44
<b>REFERÊNCIAS</b>	46

## INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva analisar as representações dos professores acerca do próprio preparo didático pedagógico para o enfrentamento dos desafios da inclusão escolar do aluno com deficiência.

Atualmente, vivemos um momento em que mundialmente a inclusão é um tema que tem sido amplamente debatido. Contudo, essas discussões nem sempre são realizadas pelas instituições escolares, mesmo tendo que lidar com a inserção de alunos com déficits de toda ordem, estáveis ou temporários, mais graves ou menos severos. Portanto, a inclusão não pode ser questionada como um direito de cidadania de uma minoria, pois essa inserção de alunos com deficiência no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação - como diz a Constituição no seu art. 205.

Assim, de um modo geral, as instituições escolares têm conhecimentos das leis que garantem a inclusão, bem como, sua obrigatoriedade da garantia de vagas para o aluno com deficiência. No entanto, assinalam os educadores algumas limitações à inclusão, pelo fato de não haver um suporte necessário a sua implementação.

Dessa feita, constata-se a dura realidade das condições de trabalho para a inclusão. Inclusive devido aos limites da formação do profissional docente, o despreparo para ensinar "alunos com deficiências", bem como ao número elevado de alunos por turma e a estrutura física inadequada. Sabemos que, para que a inclusão seja devidamente efetuada não basta à garantia apenas na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino, e com essas mudanças, pode vir a acontecer uma educação de qualidade que insurja o processo de aprendizagem dos educandos com deficiência.

Portanto, para que a aprendizagem dos alunos com deficiência seja efetiva e eficaz, é, de fato, imprescindível a formação continuada dos professores frente à inclusão, pois esta atende as necessidades de preparo que os educadores têm para desenvolver práticas docentes realmente inclusivas e competências para perceber e atender às deficiências dos alunos.

Com essa preocupação, muitos pensadores da educação na atualidade têm buscado refletir essa problemática. Inclusive, iniciativas concretas vêm sendo feitas, a exemplo da extensão nas universidades.

Deste modo, a opção por esse objeto de estudo se deu em decorrência da participação da pesquisadora em um projeto de extensão que promove oficinas pedagógicas de formação continuada de professores, dentro da perspectiva da inclusão de alunos com deficiência. Durante a realização das oficinas pedagógicas, pudemos observar as queixas dos docentes participantes acerca das dificuldades em enfrentar a dura realidade da referida inclusão.

Diante do exposto, pretende-se investigar a formação continuada de professores para a educação inclusiva, tendo como pano de fundo a Psicopedagogia como contributo a esse processo. Acredita-se que esse é um tema complacente, visto que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o progresso desta importante reforma educacional, para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem deficiências, e com certeza, a Psicopedagogia está diretamente ligada a esse processo.

Com esse estudo, especificamente, pretende-se: identificar, a partir das fichas preenchidas pelos professores durante as oficinas de formação, quais são suas maiores dificuldades para a inclusão do aluno com deficiência; discutir acerca dos aportes psicopedagógico e as contribuições do psicopedagogo para o processo de inclusão de alunos com deficiência, analisar as lacunas da formação inicial dos professores e possíveis contribuições da formação continuada.

Considerando que uma das demandas, amplamente discutidas nas escolas, se refere ao fato de faltar formação adequada para os professores promoverem a inclusão, destacamos os seguintes questionamentos: A formação inicial e continuada de professor é suficiente para o enfrentamento dos desafios da inclusão escolar do aluno com deficiência? Que contribuições o psicopedagogo pode trazer para a adequação dos trabalhos desenvolvidos no contexto da escola inclusiva?

Para responder a essas questões, empreendemos um levantamento teórico e um estudo documental, fazendo um diálogo entre os principais estudiosos da área, iniciando pela formação de professores, como pode ser visto no item seguinte.

## 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO

A formação de professores no Brasil se iniciou a partir dos anos 30 do século passado, com o surgimento dos grupos escolares. Desde então, o poder público passou a se responsabilizar efetivamente pela educação das crianças e a atender um número maior de alunos. Neste período, houve a expansão e interiorização dos grupos escolares e o surgimento das primeiras escolas de formação superior de professores (MEC).

Em nível internacional a formação de professores se deu anteriormente se comparando ao Brasil. Pois, a formação escolar da população em países da Europa, por exemplo, exigiu uma resposta das instituições governamentais no sentido da formação docente, que se efetivou no século XIX. Após a Revolução Francesa o problema da instrução popular foi colado em questão e, a partir de então, começou o processo de criação de Escolas Normais como instituição encarregada de preparar professores (SAVIANI, 2009).

Para explicitar essa passagem histórica, o autor supra citado destaca alguns períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Portanto, a formação de professores evoluiu de acordo com as mudanças sociais e políticas, inclusive na legislação específica da educação, pois, refletir sobre educação implica em pensar na formação docente e na prática pedagógica com qualidade. Para tanto, é exigido qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do professor. A preocupação com a

qualidade da formação de professores é mundial, conforme dados da Unesco (2000).

### 1.1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nos últimos vinte anos ocorreram grandes evoluções na formação de professores, mas, ainda assim, ela é responsabilizada como um dos principais problemas da educação, pois a mesma ainda deixa muito a desejar, especialmente no aprofundamento teórico prático da escola inclusiva. Há ainda grande dificuldade de se pôr em prática concepções e modelos inovadores da educação (BANDEIRA, 2006; OLIVEIRA *et al*, 2014).

É possível perceber que a formação do professor está muito afastada da prática docente, das suas rotinas e culturas profissionais, ou seja, do próprio cotidiano escolar. Portanto, a formação do professor deveria se instalar entre a teoria e a prática como um espaço da dúvida e ausência de respostas para as questões que surgem no processo educativo. Assim, a formação deveria ser, além de inicial, continuada e centrada na escola, a fim de pensar em mudanças na educação, sendo a escola o centro do processo (ARAÚJO, 2011; OLIVEIRA *et al*, 2014).

A esse respeito, Nóvoa (2009) faz uma comparação entre a formação dos professores e a formação dos médicos e aponta quatro aspectos que poderiam servir de inspiração para a formação de professores:

1) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; 2) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; 3) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; 4) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem.

Em se tratando de formação de professores muitas são as críticas, mas também, muito se sugere para a melhoria da referida formação. A modificação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura é uma das mais constantes reivindicações de teóricos que pensam a melhoria dessa área.



Portanto, aperfeiçoar a formação profissional dos professores é uma medida de suma importância em qualquer esforço, visando melhorar a qualidade da educação. A valorização e qualificação dos professores é considerada fundamental para a melhoria da qualidade da educação, assumida pelos Estados Membros da UNESCO, incluindo o Brasil, em dois dos seis objetivos do Marco de Ação de Dacar.

Independente das críticas que se faz a formação inicial de professores, a formação docente continuada é uma necessidade, especialmente em contextos sociais como o brasileiro, com mudanças constantes e o surgimento de novas necessidades e desafios para o contexto escolar, tal como acontece na atualidade com o desafio da escola inclusiva.

## 1.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de professores ganharia muito se fosse organizada, preferencialmente, em torno de situações concretas (de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa) e se movesse junto dos professores rumo à procura das melhores soluções para cada caso, com a mesma persistência que acontece na classe médica, por exemplo.

Portanto, é imprescindível o investimento na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir dessa, seria possível a abertura de espaços de reflexão e escuta sistemática entre grupos interdisciplinares e interinstitucionais, dispostos a acompanhar, sustentar e interagir com o corpo docente (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

Assim, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (BANDEIRA, 2010).

Nesse sentido, é necessário refletir sobre a formação continuada dos educadores para a escola inclusiva, uma vez que ela não é para preparar o profissional para aceitar a diversidade, mas para a inclusão efetiva de pessoas com deficiência, que vai além do simples ato de incluir. Pois, a formação de professores para a inclusão não traz respostas prontas, não é uma “multi” habilitação para

atender a todas as dificuldades possíveis na sala de aula, mas uma formação na qual o educador olhará os alunos de outro modo, buscando compreender as peculiaridades deles, entendendo e buscando o apoio necessário para promover a equidade dos que têm deficiência.

Pode se observar que na literatura da área que parece haver um consenso em torno da ideia de que a formação inicial, mesmo aquela oferecida no nível superior, é insuficiente para o desenvolvimento profissional do educador, razão pela qual se enfatiza a necessidade de formação permanente.

A esse respeito, Candau; Santos, (2001; 1998, *apud* BERNADO, 2004) diz que:

Esse consenso põe em destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola, quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Diante do exposto, pode-se dizer que a formação continuada do professor é papel decisivo para que reflitam coletivamente sobre a função da escola do ponto de vista global. O termo formação continuada muitas vezes é entendido equivocadamente como obrigatoriedade do poder público em oferecer a cada seis meses, ou trimestre, algumas horas de estudos, sendo denominados esses estudos de formação continuada. A formação continuada deve, pelo menos, acontecer mensalmente, dando oportunidade para a autorreflexão e a reflexão em grupo acerca do cotidiano de cada escola (COSTA, 2009; OLIVEIRA *et al*, 2014). Pois, o processo de inclusão é complexo e requer reflexões coletivas e trocas de experiências e informações.

Desta forma, a formação continuada do professor é necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço privilegiado de formação, troca de experiência e saberes docentes, aprendizagem e socialização entre professores (BERNADO, 2004).

## 2. PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

O processo de inclusão de alunos com deficiência está vinculada a uma política maior de inclusão social e educação como direito de todos. Esta é uma temática que vem sendo muito discutida. É também uma prática muito complexa, pois as escolas não demonstram estar “preparadas” para tal missão (COSTA, 2009; OLIVEIRA *et al*, 2014). A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhoria nos programas. No que tange à justiça social, ela relaciona aos valores de igualdade e de aceitação (PACHECO, *et al*, 2007, p.15).

Contudo, o princípio da igualdade na inclusão escolar do aluno com deficiência só deve prevalecer no acesso do aluno com deficiência na escola, pois para a permanência deve-se levar em consideração o princípio da equidade, o qual consiste em dar mais assistência especializada aos alunos com deficiência, para que eles se equiparem ou cheguem perto das condições de aprendizagem das crianças com desenvolvimento típico (OLIVEIRA *et al*, 2014).

Foi a partir da declaração de Salamanca, em 1994, que surgiu a opção pela escola inclusiva, assumida por diversos países. O documento final da Conferência Mundial sobre *Necessidades Educativas Especiais*, ocorrida na Espanha, propôs mudar os sistemas educacionais, o qual tem por objetivos programas que levem em conta a individualidade e as necessidades de cada aluno, garantindo uma educação de boa qualidade para todos. No Brasil, estes princípios foram validados, em 1996, através da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394, que define a educação especial como “[...] a modalidade de educação especial escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades” (BEYER, 2006).

A maioria das escolas está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial ou inserção de alunos com deficiência, os quais não estão associados a mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, escolas especiais).

Portanto, vale ressaltar que é necessário que se considere a importância e a necessidade do desenvolvimento de aspectos afetivos, emocionais e cognitivos dos estudantes com deficiências e esse processo de desenvolvimento deve ser promovido por todos os envolvidos no trabalho educativo da escola.

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas de ensino regular se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais (PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO, 2004).

Portanto, para incluir, antes de qualquer coisa, faz-se necessário compreender as diferenças e suas especificidades. Estas podem ser vistas como condição para realização de um trabalho diferenciado, partindo do princípio de construir competências e desenvolver habilidades, através da oportunidade e da experimentação (COSTA, 2009). Assim, Duek (2007, p. 6) reforça e complementa que:

Incluir extrapola a mera inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no seio das instituições do ensino comum. A inclusão implica em um movimento mais profundo, que envolve elementos da ordem da subjetividade e dos relacionamentos interpessoais. Ou seja, ela diz respeito não apenas a conteúdos e métodos de ensino, mas, também, os afetos, a visão de mundo e de homem, dos sujeitos que interagem nesse espaço.

Destarte, a inclusão é muito mais que integração, que reunir pessoas diferentes, que adaptar ou condicionar, recondicionar. Incluir não significa segregar, discriminar, mas tornar aberto o processo de participação social em todos os aspectos: político, econômico, cultural, ambiental (COSTA, 2009).

Nesse contexto, é papel do professor possibilitar que o aprendente conheça suas limitações, dando-lhe o espaço para pensar, decidir e realizar as suas tarefas, segundo seus interesses e possibilidades de realizações e aprendizagens. Assim, os modelos de avaliação da aprendizagem são outro entrave quando se trata da implementação da inclusão em escolas regulares, que normalmente utilizam notas e provas como método classificatório de avaliação, não considerando os avanços dos aprendentes, mas a quantidade de conteúdos aprendidos.

Na educação inclusiva a avaliação deve ser contínua, dinâmica e qualitativa, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos. Essa medida já diminuiria substancialmente o número de crianças e adolescentes que são indevidamente avaliados,

encaminhados e categorizados como deficientes nas escolas regulares (PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO, 2004).

É importante também que os alunos se autoanalise e, nesse sentido, o professor precisa criar instrumentos que os exercitem/auxiliem a adquirir o hábito de refletir sobre as ações que realizam na escola e como estão vivenciando a experiência de aprender. A auto avaliação deve levar o aluno a perceber o que conseguiu acrescentar ao que já sabia e conhecer as suas dificuldades no sentido de assimilar novos dados e o que é preciso superar para ultrapassá-las (PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO, 2004).

Sendo a escola crucial para o desenvolvimento do ser humano, não só no aspecto cognitivo e social, mas também psíquico, ela é o primeiro espaço social promotor da separação entre a criança e a família, estabelecendo um importante elo com a cultura, além de ser nos bancos escolares onde se aprende a viver entre os pares, a dividir as responsabilidades e repartir as tarefas. “Assim, priorizar a qualidade do ensino regular é um desafio que precisa ser assumido por nossa sociedade e pelos educadores, em particular, para que se coloque em prática o princípio democrático da educação para todos” (SAMPAIO, 2005).

Neste contexto torna-se imprescindível que o professor consiga enxergar o outro para além da sua deficiência, concedendo-lhe o lugar de um ser cognoscente de capacidades e potencialidades, podendo ter avanços significativos na aprendizagem desse aluno, onde o foco recai sobre suas qualidades e não meramente sobre sua deficiência. Acredita-se, portanto, que a inclusão tem a ver com a postura que o professor assume frente ao que lhe é estranho, desconhecido. No caso da deficiência, isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro.

Segundo Duek (2007, p. 3):

O olhar do professor é que guiará o desenvolvimento da criança incluída, e quanto maior a rigidez de suas expectativas e a tendência de querer enquadrar esse aluno em padrões pré-existentes, maior a probabilidade de tal comportamento repercutir de maneira negativa sobre os ritmos de aprendizagem. Em outras palavras, a rigidez nas expectativas acarreta dificuldades quanto ao cambiamento de certas concepções e práticas em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, ficando ele, impedido de avançar na sua aprendizagem, assumindo, de fato, o seu lugar de aluno.

A inclusão nos leva a pensar em uma nova organização dos espaços escolares, visando as questões do acesso e da qualidade de ensino, tendo a preocupação em um currículo abrangente, com vistas à eliminação das barreiras que dificultam ou impedem a participação e a aprendizagem de todos na escola. Neste sentido, a política de educação inclusiva pressupõe o desenvolvimento de ações estruturadas para atender as especificidades de cada aluno no processo educacional, dentre elas, a ampliação da oferta de recursos e serviços que assegurem condições de acessibilidade às pessoas com deficiência (ROTH, 2006).

Deste modo, Costa (2009, p. 15) ressalta que:

A inclusão deverá ser entendida como desenvolvimento da autonomia, acontecendo no mesmo espaço que se desenvolve a cognição. Pois, é importante garantir um espaço de troca de experiências de forma que envolva a todos, de modo diversificado e que atenda a necessidade de cada um individualmente.

Portanto, entende-se que o processo de inclusão se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade do indivíduo com deficiência na escola e na classe regular.

Para assegurar o direito à inclusão escolar para alunos com deficiência, surgiram legislações gerais e específicas que asseguram esse direito, como veremos a seguir.

## 2.1. LEIS QUE REGULAMENTAM A INCLUSÃO

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os seguintes dispositivos legais políticos-filosóficos:

### **Constituição Federal, Título VIII, da ordem social:**

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 206. (\*)** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

**Artigo 208:**

- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – § 1º - o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.
- V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação, segundo a capacidade de cada um.

**Artigo 227:**

- II – § 1º - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

**Lei nº 10.172/01.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

O plano Nacional de Educação estabelece vinte e oito objetivos e metas para educação especial, sistematicamente trata-se: do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos; das ações preventivas

na área visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental; do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; da infraestrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais; e da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

**Lei nº 7.853/89.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

**Art. 1º** Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

**Art. 2º** Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

**Lei nº 8.069/90.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

O estatuto da criança e do adolescente, entre outras determinações, estabelece, no § 1º do artigo 11º que “A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”. Assim como no Art. 54. Onde “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. E no Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

**Lei nº 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**Art. 4º, III** - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.



**Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

**Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

**Art. 60.** Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

**Decreto nº 3.298/99.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Quando se trata do acesso à educação:

No Art. 24º § 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

**Art. 25.** Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privados do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.

**Art. 26.** As instituições hospitalares e congêneres deverão assegurar atendimento pedagógico ao educando portador de deficiência internado nessas unidades por prazo igual ou superior a um ano, com o propósito de sua inclusão ou manutenção no processo educacional.

**Art. 27.** As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

§ 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência.

**Art. 28.** O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

§ 1º A educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.

§ 2º As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.

§ 3º Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação.

§ 4º Os diplomas e certificados de cursos de educação profissional expedidos por instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente terão validade em todo o território nacional.

**Art. 29.** As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

- I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;
- II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e;
- III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

**Portaria n.º 1.679/99.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

**Lei nº 10.098/00.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

**Declaração Mundial de Educação para todos e Declaração de Salamanca.**

A partir da Declaração de Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirma-se o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Assim toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais devem ser designados e programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que devem acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (PORTAL DO MEC).

**Projeto de Lei N° de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.

Art. 1º Fica estabelecido, nos termos desta Lei, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, com o objetivo de articular nacionalmente os sistemas de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e suas respectivas estratégias de implementação, de forma a assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede regular de ensino.

Estratégias:

4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.

4.3) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngüe em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

4.6) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.

Nesse contexto, para que se efetive a escola inclusiva todos os profissionais devem comprometer-se com a adaptação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. Ao psicopedagogo caberá, junto com a equipe multidisciplinar e o professor, a melhor forma de intervir neste processo de inclusão, de modo a promover o desenvolvimento de todos os aspectos citado acima, concretizando uma inclusão escolar destes estudantes com deficiência e dos demais estudantes da escola.

### 3. CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA INCLUSÃO ESCOLAR

A psicopedagogia surgiu da fronteira entre Pedagogia e Psicologia. A Pedagogia preocupa-se com as questões voltadas às metodologias de ensino-aprendizagem do aluno e a questão educacional em sua amplitude, enquanto a Psicologia foca na análise do sujeito, no comportamento e seus processos de aprendizagem. Assim sendo, cabe à Psicopedagogia a lacuna entre o ser aluno e o ser sujeito (CARDOZO, 2011, p.29).

Segundo a Associação Brasileira de Psicopedagogia,

[...] a Psicopedagogia é um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana: seus padrões normais e patológicos considerando a influência do meio – família, escola e sociedade – no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia.

No Brasil, na década de 1980, a Psicopedagogia surgiu como uma “Nova solução”. Acreditava-se que a Psicopedagogia era solução para todos os problemas de fracasso escolar e da aprendizagem dos alunos. A atuação psicopedagógica naquele momento histórico era preeminentemente clínica, baseada nos moldes franceses pós-segunda Guerra Mundial (SASS, 2003).

Assim, a Psicopedagogia na década de 1990 tinha uma abordagem organicista, com a valorização de sintomas e uma visão de reeducação e correção dos mesmos. Portanto, com o passar dos anos esta visão se amplia e o ser cognoscente passa a ser entendido como sujeito ativo de sua aprendizagem (GUIMARÃES, 2009, p.203).

A síntese da função psicopedagógica se caracteriza naquilo que Silva (1998, *apud* GONÇALVES, 2007) diz a esse respeito:

No início, seu objetivo são os sintomas das dificuldades de aprendizagem, como desatenção, desinteresse, lentidão, etc. e, assim, seu objetivo é remediar esses sintomas. A dificuldade de aprendizagem seria apenas um mau desempenho, um produto a ser tratado.

Contudo, se compreende o conhecimento humano como um processo contínuo, tal como fazem os psicopedagogos atualmente, lidando com o processo de aprendizagem como um todo, obtendo-se assim uma visão mais ampla do

sujeito, do processo de construção do conhecimento, do contexto escolar, social e familiar.

Complementando o exposto, Bossa (1994, *apud* LOPES, 2011) diz que “[...] trata de uma nova concepção da prática psicopedagógica, antes clínica e individual, para uma visão ampla e preventiva”. Assim, Fagali e Vale (1993, *apud* LOPES, 2011) ressalta que a Psicopedagogia preventiva é a reflexão da mesma sobre projetos psicoeducacionais, o enriquecimento das práticas escolares e outras intervenções e olhares sobre a instituição.

Desta forma o psicopedagogo terá prioritariamente um trabalho de forma preventiva, com o objetivo de detectar as dificuldades na aprendizagem, antes que os processos se instalem, bem como na avaliação e na elaboração do diagnóstico, realizando um trabalho conjunto com a família e toda a equipe multidisciplinar frente às ocorrências derivadas das dificuldades no processo de aprendizagem. Entretanto, a esse profissional também cabe o trabalho de intervenção individual junto à criança com deficiência específicas. A prática psicopedagógica deve respeitar a individualidade de cada sujeito, levando em consideração os aspectos relevantes na vida desse aluno, pois tentar sanar o sintoma sem compreender suas causas não surte o efeito desejado (PONTES, 2010).

### 3.1. CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Como vimos no início deste texto (1º capítulo), a formação inicial dos professores está deficitária, não preparando estes profissionais para os desafios e as demandas que a função docente tem no contexto escolar. Essa realidade leva à necessidade da formação continuada dos educadores, também chamada de formação permanente.

Nesse contexto, surge a figura do Psicopedagogo que no cotidiano escolar orienta professores no tocante aos problemas relativos aos alunos com dificuldade de aprendizagem, seja na reflexão dos melhores caminhos didáticos, seja na reformulação e readaptação curricular, seja na forma de avaliação dos sujeitos do processo educativo.

Coletivamente com os demais educadores da equipe técnico pedagógica, o psicopedagogo poderá promover oficinas pedagógicas e momentos de estudo e reflexão. Nesses momentos devem-se pensar os problemas da escola como um todo e buscar soluções mais viáveis para todos. A inclusão dos alunos com

deficiência é um dos problemas que deve ser refletido por todos, buscando os melhores caminhos para que todos os alunos, com deficiência ou desenvolvimento típico, sejam beneficiados.

Segundo Lopes (2011, p.5-6), o psicopedagogo, na instituição escolar, tem várias atribuições, dentre as quais podemos destacar: a prevenção da exclusão e possíveis fracassos escolares; averiguar a formação do professor; auxiliar na formação continuada do docente; observar se o currículo que está sendo dado está adequado às necessidades dos alunos; propor intervenções no projeto político pedagógico; sugerir atividades e metodologias no planejamento das aulas; Elaborar estratégias de qualificação da equipe escolar para acolher o aluno com deficiência; e finalmente trabalhar com a temática de inclusão com a comunidade escolar, como retraremos a seguir.

### 3.2. CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR

A Psicopedagogia tem grande contributo no acompanhamento do processo inclusivo dos alunos com deficiência, em todas as idades e níveis escolares, mediante suas atuações clínica e institucional.

A esse respeito Cardozo (2011, p. 34) ressalta que o trabalho psicopedagógico na instituição escolar deve se realizar também em forma de atendimento pedagógico individual ou em pequenos grupos; conversar com o aluno quando precisar de orientação; encontrar a melhor forma de estudo, organizando o modelo de aprendizagem com o aluno; olhar os cadernos, observando e auxiliando quanto a sua organização, revendo erros para ajudar o aluno a compreendê-los; escutar atentamente o aluno; fazer a avaliação diagnóstica e, por fim, se necessário, fazer encaminhamentos.

O psicopedagogo irá observar também os processos cognitivos e psicológicos que interfiram no processo de aprendizagem do indivíduo, assim como irá fazer uma avaliação para entender como o mesmo aprende e quais são os elementos que estão limitando sua aprendizagem, considerando sua autoimagem e autoestima, sucedendo, se necessário, o encaminhamento para outros profissionais (SILVA, 2008).

Portanto, vale ressaltar que o trabalho do psicopedagogo não será eficaz se não houver um vínculo com a instituição de ensino que o sujeito frequenta, pois é neste lugar que ele passará muitas horas do seu dia e onde ele será estimulado (ou



não) a aprender. O diagnóstico psicopedagógico irá ponderar: qual a relação que o sujeito com deficiência tem com o conhecimento; qual é a melhor forma de se transmitir o conhecimento a esse sujeito; qual a forma de intervir de forma que se sinta integrado na comunidade escolar; quais as expectativas que o sujeito tem a respeito da própria aprendizagem (GUIMARÃES, 2009, p. 204).

O Profissional psicopedagogo atuante, pautado em pressupostos clínicos ou institucionais, atende à perspectiva de possibilitar ao indivíduo seu desenvolvimento potencial, atribuindo-lhe autoria do seu processo educacional, constituindo-se cidadão e, conseqüentemente, promovendo sua inclusão social.

Deste modo, o psicopedagogo se configura como o profissional que contribui para o resgate do prazer em ensinar e aprender, através de uma ação interdisciplinar, com os demais profissionais que atuam na escola, tendo como foco a prevenção das dificuldades, mas sem negligenciar as dificuldades já instaladas, especialmente no contexto da escola inclusiva.

## **4. METODOLOGIA**

### **4.1. CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO**

Essa pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa documental com análises de fontes primárias, que recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, e tem cunho qualitativo, pois a pesquisa preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas (GONSALVES, 2003). Tem o caráter exploratório e descritivo. É exploratória, pois observará como se dá à formação continuada de professores dentro da perspectiva do processo inclusivo e como o psicopedagogo contribui para a equidade nesse processo, bem como, na própria formação continuada dos professores, explorando cada ponto relacional. É descritiva, pois descreverá os achados do estudo, sem, contudo aprofundar os motivos, as razões de se dá determinado fenômeno.

### **4.2. UNIVERSO E AMOSTRA**

Os sujeitos desse estudo fazem parte de um grupo amostral maior, composto por 45 professores, do Ensino Fundamental, docentes da rede pública de ensino do município de Caaporã – PB e, portanto, trabalhadores da escola inclusiva. O município de Caaporã é uma das cidades contemplada pelo projeto de extensão, e seus docentes participam de oficinas pedagógicas de formação continuada de professores, promovidas pelo referido grupo de extensão do Departamento de Psicopedagogia da UFPB. O grupo de educadores foram selecionadas 20 fichas de inscrições e, como critério de escolha, foram eleitos os professores que trabalhavam com pessoas deficientes, sendo 100% destas mulheres com a idade média de 42 anos (27 – 58 anos).

### **4.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

A coleta de dados em uma pesquisa requer a escolha cuidadosa de instrumento de pesquisa. Nesse estudo optamos pelas fichas de inscrições dos professores participantes das oficinas elaborada pela coordenadora do grupo de extensão. O instrumento se divide em dois questionamentos relacionados a pratica

do docente. Além disso, os participantes responderam perguntas de natureza demográfica, a saber: idade, sexo e dados escolares.

A coleta de dados em documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde pretende realizar a pesquisa das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Assim, Lüdke (1986) diz que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de tema ou problema” (p.38).

Portanto, foram analisadas e selecionadas 20 fichas de inscrições dos participantes das oficinas de formação, constituí categorias de acordo com a natureza semântica, a partir daí foram encontrado cinco categorias: 1º categoria: Docente que assume a responsabilidade pelos problemas da inclusão; 2º Docentes que repassam a responsabilidade pelos problemas da inclusão para a família e escola; 3º Melhoria na formação inicial e continuada dos professores; 4º Reduções de alunos por sala e 5º Melhoria na dinâmica pedagógica.

#### 4.4. ANÁLISES DE DADOS COLETADOS

Para organizar e analisar os dados escolhidos, tomamos como base a análise de conteúdo de Franco, (2005), o qual descreve como uma técnica precisa que vislumbra garantir a objetividade das informações buscando para tais um verdadeiro significado e a estatística descritiva, “pois tem como objetivo a descrição dos dados”, (FERREIRA, 2005, p.8). Os dados foram agrupados em categorias para ficar mais didática a sua análise.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O enfoque deste construto teve como foco uma pesquisa documental, que se propôs a catalogar a concepção dos docentes a respeito da inclusão de alunos com deficiência na escola regular. A partir de um estudo realizado através de documentos respondidos por estes professores, foi possível compreender sobre seus anseios a respeito deste tema tão pertinente.

Pode-se perceber, através das falas ilustradas abaixo, na tabela 1, que o domínio do trabalho com inclusão de alunos com deficiência é algo que se encontra distante da prática pedagógica dos docentes pesquisados, embora todos os docentes do grupo amostral tenham alunos com deficiência em suas salas de aula. O medo do novo, do que irá enfrentar com o aluno com deficiência, faz muitos professores desistir desse processo. Os sujeitos falam em seus depoimentos, nas fichas respondidas, que não estão prontos, preparados para a inclusão.

**TABELA 1-** Categorias das falas

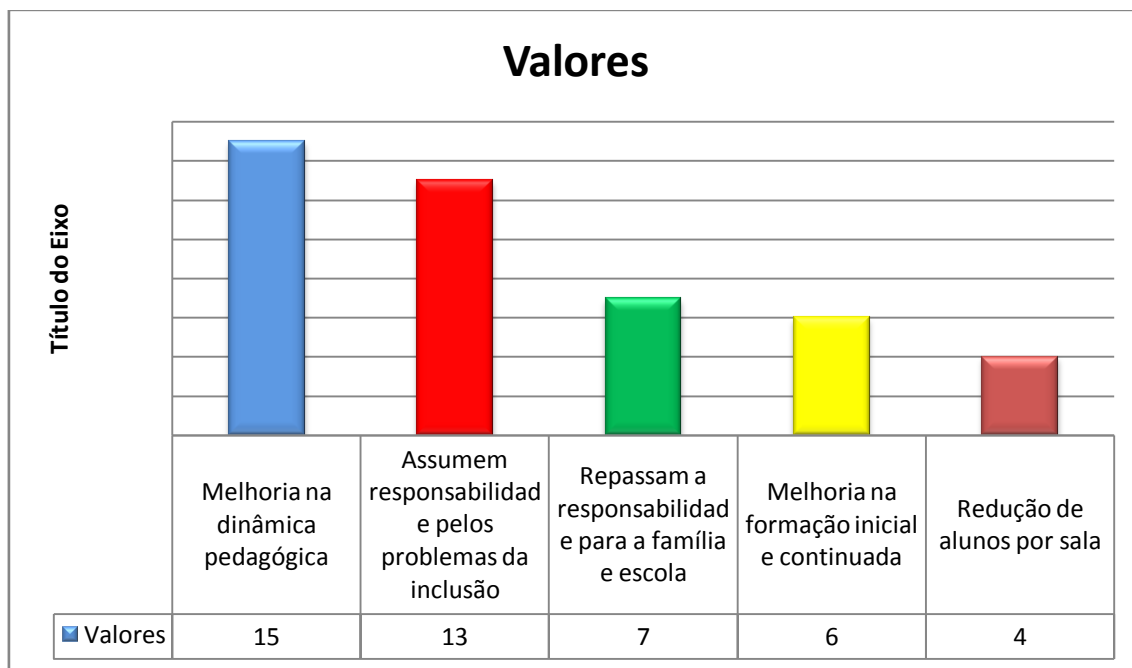
Sujeito	Docentes que assumem a responsabilidade pelos problemas da inclusão	Docentes que repassam a responsabilidade pelos problemas da inclusão para a família e escola	Melhoria na formação inicial e continuada dos professores	Redução de alunos por sala	Melhoria na dinâmica pedagógica
1	Falta de Preparo para lidar com os alunos deficientes e a diferença de idade entre o aluno “normal” e o deficiente.		Falta de experiência para trabalhar com crianças deficientes.		O trabalho lúdico no cotidiano dos conteúdos estudados
2	Não conhecer o desenvolvimento contínuo da criança.				O trabalho lúdico no cotidiano dos conteúdos estudados
3		Falta do apoio da família/escola	Não entender as legislações vigentes.	Quantidade de alunos em sala.	
4		Falta de apoio da família/escola		Quantidade de alunos em sala, e Várias deficiências na mesma sala.	
5	Falta de prática pedagógica, identificar e saber trabalhar com cada deficiência.		Conhecimento das deficiências.		Práticas dinâmicas
6	Dificuldade em despertar o interesse do aluno pelas aulas.				Dinâmicas e aulas práticas.

7	Dificuldade em inserir a criança com deficiência no processo de alfabetização		Postura e prática do docente em relação aos alunos com deficiência.		
8		Falta de apoio da família/escola		Quantidade de alunos em sala	
9	Dificuldade em trabalhar com pessoas portadoras de necessidades especiais.				Obter métodos para desenvolver a leitura e escrita.
10	Dificuldade em interagir com os alunos e de conquistar a confiança e a autoestima dos alunos com deficiência.				Metodologia facilitadora da aprendizagem
11		Falta de apoio família/pedagógica.		Quantidade de alunos.	Práticas voltadas para as deficiências.
12		Violência em sala de aula			Práticas para minimizar a violência em sala
13	Dificuldade em despertar o interesse do aluno pelas aulas				Dinâmicas e aulas práticas.
14	O trabalho com a criança deficiente		Como trabalhar com as famílias		Como comunicar as outras crianças que terá um aluno especial na sala sem causar transtorno
15	Transmitir o conteúdo de forma clara e objetiva				Como trabalhar a escrita e aprendizagem
16		Falta de metodologia adequada			Dinâmica, materiais lúdicos.
17	Como transmitir o conteúdo para os alunos		Capacitação continua		
18		Agressividade em sala de aula			Acompanhamento para alunos que o professor tem dificuldade em trabalhar.
19	Dificuldade de trabalhar com os alunos deficientes.				Práticas lúdica.
20	Dificuldade em lidar com a falta de atenção, agressividade e lentidão dos alunos.				Atividades facilitadoras para aprendizagem

Fonte: Pesquisa documental, 2013

Após o recolhimento dos dados através dos pontos mencionados na tabela 1, foi desenvolvido o gráfico 1 para uma melhor compreensão dos resultados obtidos:

**Gráfico 1:** Opiniões dos participantes por categoria de pesquisa



Fonte: pesquisa documental

Diante dos resultados coletados, foi possível notar que a maior parte dos docentes almeja uma melhoria na dinâmica pedagógica, pois, para esses professores a maior dificuldade para que a inclusão realmente aconteça relaciona-se a didática curricular da escola. Pois, como bem diz Baradel( 2007):

A didática é um dos principais fundamentos para o professor por se tratar do estudo da arte do ensino, que compreende vários fatores que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem e na relação professor-aluno, portanto, compreendê-la e buscar seus fundamentos é de vital importância para a prática pedagógica (p. 11).

Portanto, na própria instituição, os docentes podem descobrir formas de aperfeiçoamento e melhoria em suas práticas pedagógicas, podendo refletir coletivamente a prática, junto a outros docentes mais experientes. Adentrando em sua prática espaços que podem apresentar maiores possibilidades de vivenciar o

reflexivo. Sendo assim, a prática vivenciada dentro do contexto de sala de aula pode ser exercida de uma forma mais interacional, fazendo surgir uma ressignificação do conceito de ensinante e aprendente.

Além do mais, o professor pode realizar seu trabalho em sala trazendo um espaço mais agradável, de transformação, não só apenas reproduzindo, mas produzindo seu conhecimento através de uma reflexão crítica. A troca de informações entre docentes enriquece muito esse processo.

Durante as oficinas pedagógicas promovida para os professores do município de Caaporã, observamos que muitos deles colocavam que para fazer frente aos desafios da inclusão recorriam a colegas com experiência nessa área. Muitos colocavam as atividades lúdicas como essencial ao processo inclusivo, pois facilita a aprendizagem dos alunos com dificuldade para aprender.

Perante a este ponto discutido acima, acrescentamos que o professor pode observar uma maior evidência na questão do trabalho lúdico no cotidiano escolar, pois o lúdico é essencial à infância e ajuda na construção do conhecimento. Como afirma Venturini; Guimarães (2012) que:

Estando a brincadeira presente no cotidiano, cabe ao professor aproveitar esse recurso como um instrumento que propicie o aluno o direito de aprender, não um aprender mecânico que se finda na brincadeira, mas sim um aprendizado significativo do qual o aluno participa ativamente do jogo, raciocinando, compreendendo e buscando soluções para os problemas da realidade que o cerca. Isso leva a perceber que não se necessita de objetos na sala de aula e sim de objetivos que levem o aluno a construir o seu próprio conhecimento (p. 6).

Observamos, a partir da fala dos docentes do estudo, que a preocupação desses está na transmissão de conteúdo, que seja feita de uma maneira que não seja tão formal, ao contrário, que seja de um jeito mais descontraído de se transmitir o conteúdo, para que os seus alunos consigam aprender de uma forma mais prazerosa. Pois, “Consideramos que o jogo, em seu aspecto pedagógico, apresenta-se produtivo ao professor que busca nele um aspecto instrumentador e, portanto, facilitador na aprendizagem” (GRANDO, 2008, p.26).

Diante do processo de inclusão, muitos docentes assumem a responsabilidade por este processo, onde em muitos casos a falta de preparo deste docentes ganha um destaque maior, segundo abordado pelos próprios sujeitos do

estudo. E, o reconhecimento desta dificuldade durante o processo de formação docente para a uma educação inclusiva, deve ser não uma justificativa para os fracassos, mas um motor para a construção de experiências bem-sucedidas, onde a educação é de qualidade e verdadeiramente para todos. Assim, como ressalta Rodrigues (2012):

No processo de implantação da política de educação inclusiva no Brasil são muitos os desafios encontrados, mas a falta de preparo dos professores e professoras ganha destaque quando o tema é abordado. A partir da aceitação da matrícula de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (decorrentes de deficiências e transtornos globais do desenvolvimento) nas redes de ensino, depara-se com a realidade de muitos docentes que se sentem confusos, despreparados e incapazes para acolher esses alunos e, sobretudo, para trabalhar com propostas didático-pedagógicas que atendam às necessidades, expectativas e demandas próprias de cada um desses sujeitos da educação (p. 1).

Entretanto, acordo com a concepção dos professores participantes da pesquisa, o que mais afligem é a falta de preparo, dificuldade em despertar o interesse do alunado pelas aulas, transmissão de conteúdo, queixas essas marcando bastante presença em suas falas, as quais são retratada muito bem nas palavras de Silva; Reis (2011),

Um desafio que se coloca para a efetiva inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais é a falta de preparo de grande parte dos professores e, mais especificamente, a falta de uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva. É comum ouvir de muitos professores que não estão ou não se sentem preparados para lidar com alunos com diferentes necessidades educacionais. Quando se trata da inclusão, os aspectos ligados à formação do professor devem ser especialmente considerados, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com necessidade educacional especial (p. 11).

Entretanto existe aqueles professores que repassam a responsabilidade pelos problemas da inclusão para a família e escola, como 07 professores dos 20 analisados, que nas palavras de Caiado (2011), a contribuição que pode ser feita através de uma parceria entre pais e a escola, que se faz primordial para que se venha obter um sucesso na aprendizagem.

A família e a escola formam uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. [...] mesmo tendo objetivos em comum,



cada uma deve fazer sua parte para que atinja o caminho do sucesso, que visa conduzir crianças e jovens a um futuro melhor. O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade. Existem diversas contribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer, propiciando o desenvolvimento pleno respectivamente dos seus filhos e dos seus alunos (2011, p. 1).

Apesar de ser unânime a necessidade do apoio familiar para o sucesso do processo inclusivo de alunos com deficiências, esta não deve ser culpalizada pelos possíveis fracassos dos seus filhos, pois também necessitam de ajuda e orientação para enfrentar esse processo, além de que, estão também em atuação de fragilidade e vulnerabilidade pela própria condição que enfrentam.

A despeito do que é colocado acima, por meio das respostas obtidas durante a pesquisa, sobreveio pontos a respeito da falta de apoio da família/escola, agressividade em sala, e essas questões levam esses professores a depositarem toda a culpa em terceiros. Contudo, isto pode ser mudado ou minimizado através do transmitir ao aprendente uma forma mais agradável de construção de conhecimentos, trabalhar com afetividade, pois, muita vezes este aluno quer só chamar atenção e quer que alguém veja que ele está ali e existe. Assim, como ressalta Barbosa (*apud* CANSAÇÃO, 2012):

[...] propiciar a reflexão na escola, auxiliá-la a repensar seus valores e crenças com relação à igualdade; auxiliar os pais a pensarem sobre as dificuldades de seus filhos e perceberem se a insistência a respeito da inclusão não está atrelado à negação da dificuldade; conhecer o real potencial da criança a ser incluída e as possibilidades que o meio possui para estimular este potencial; não focar na doença, e sim nas possibilidades do sujeito e do contexto; auxiliar a escola a encontrar saídas metodológicas e avaliativas não exclusivas; divulgar uma proposta e trabalho grupal, descentralizador do papel do professor; divulgar o ensino pela pesquisa, para que todos possam participar, independente de suas dificuldades; indicar as possibilidades de adaptação de linguagens e materiais, quando isto for necessário (p. 1).

Nesse contexto, deve-se também rever a questão de como está acontecendo a formação inicial de professores, melhorar esta formação, oferecer cursos de formação continuada e promover a reflexão na própria escola. Uma melhoria na formação inicial e continuada dos professores é algo que se faz crucial para esses docentes e o processo inclusivo, pois, só assim eles irão se sentir mais confiante

para abraçar essa causa. Nóvoa (2009) ressalta a contribuição da formação continuada, quando cita:

A formação contínua deve contribuir para mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido o espaço pertinente da formação contínua não é mais o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escola (p. 38).

Em relação as demandas encontradas dentre a pesquisa, as maiores angustias dos docentes do estudo estão relacionadas a postura e prática docente; capacitação continuada, ressaltando o como trabalhar com a família e a própria falta de experiência. A esse respeito Miranda (2008), diz que:

[...] o professor assume um papel muito importante neste processo, pois constrói e conduz o fazer pedagógico de maneira que atenda às necessidades do sujeito aprendente. No fazer docente acreditamos que deve prevalecer a visão humanística, onde a relação professor-aluno seja a base para o desenvolvimento cognitivo e psíquico em sala de aula (p.1).

Em consequência a todo este processo, há uma variável que destaca-se por ter muita influência sobre a inclusão, que é a quantidade de alunos por sala, precisando de uma redução deste número, para que assim possa acontecer uma maior consonância dentro do âmbito escolar. A LDB no seu Art. 1º, parágrafo único e do art. 25 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 25

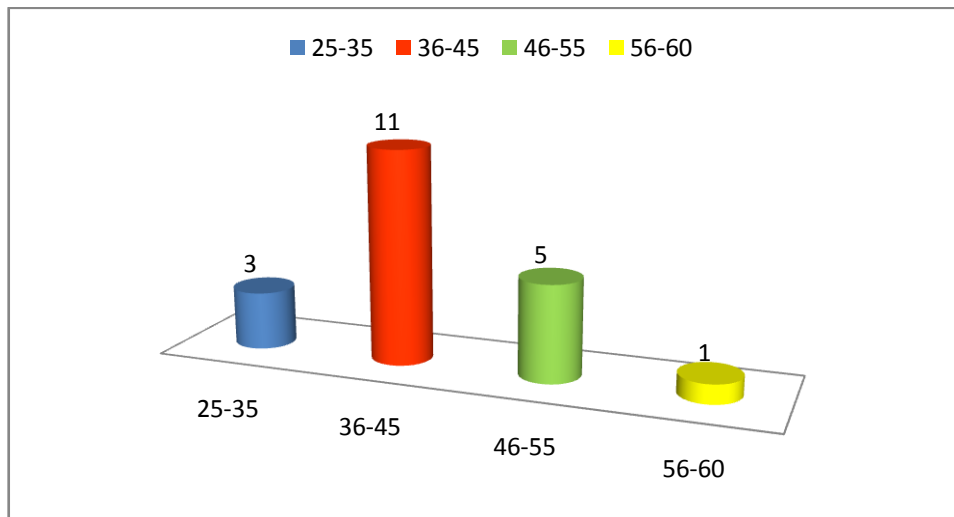
Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento do disposto no caput deste artigo, assegurado que o número máximo de alunos por turma não exceda a: I – vinte e cinco, na pré-escola e nos dois anos iniciais do ensino fundamental; II – trinta e cinco nos anos subsequentes do ensino fundamental e no ensino médio.

Nas respostas apresentadas pelos docentes, demonstraram ter dificuldade com a quantidade de alunos por sala e com a mistura de várias deficiências na mesma sala, dificultando assim o trabalho desses professores na transmissão de conteúdo, não sabendo de que maneira realizar esta tarefa.

Para um melhor entendimento do nível de escolaridade e faixa etária dos sujeitos da pesquisa, da qual participaram professores com idade média de 25-60,

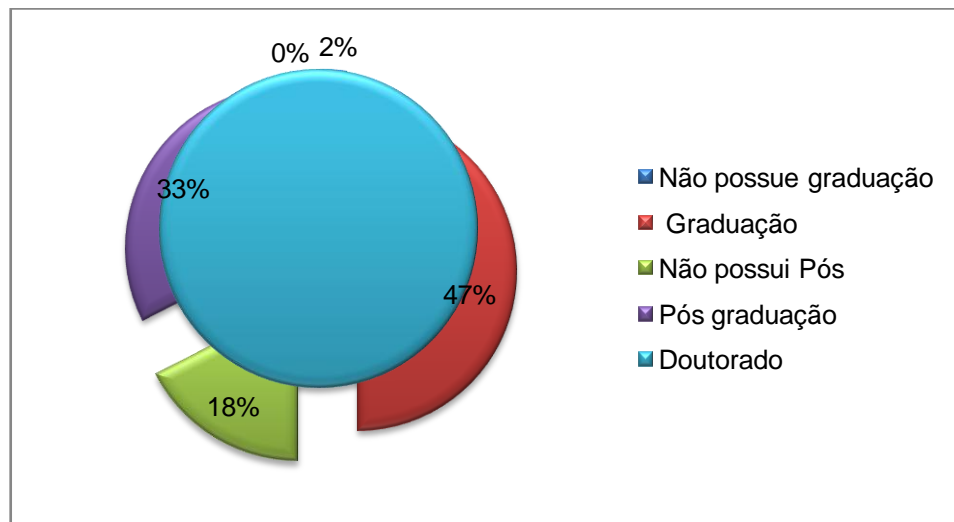
representadas no gráfico 2 e entre graduação e doutorados representados pelo gráfico 3:

**Gráfico 2:** Quantidade de pessoas por média de idade



Fonte: Elaboração própria.

**Gráfico 3:** Nível de escolaridade dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

A faixa etária dos docentes demonstra uma suposta experiência e a formação acadêmica também é satisfatória, pois 47% tem graduação, 2% só tem o curso de

magistério médio, 33% tem especialização. Esses dados para um município do interior do Estado da Paraíba é considerado bom.

Assim, pode-se perceber que diante dos dados analisados, é necessário que se faça uma ressignificação do que, na verdade, seja o ato de ensinar no contexto da escola inclusiva, para que através desta, possa realmente acontecer a inserção deste termo, que já nos remete ao tácito da ideia da exclusão, deixando de ser apenas uma lei, mas algo que realmente possa acontecer nos contextos escolares deste país.

A Psicopedagogia é uma área que pode ajudar muito na construção da escola inclusiva com qualidade social, pois os profissionais psicopedagogos podem dar um excelente suporte aos professores, a família e aos alunos em situação de inclusão.

A esse respeito, Barros; Oliveira (2012) ressaltam que,

Em virtude da oferta de cursos de Psicopedagogia e Educação Inclusiva, muitos professores têm feito estas especializações no intuito de se capacitar melhor para atender a estes alunos, entretanto, percebemos que são cursos basicamente teóricos, o que acaba por não resultar em mudanças nas práticas de atitudes, posturas e desempenho dos professores em salas de aula. É nesse processo que o trabalho focado na formação continuada e capacitação dos professores em questão para a utilização da sala de recursos multifuncionais já existentes naquela localidade, ou mesmo confecção de materiais educativos adaptados, é fundamental (p.959).

Com isso, nota-se a importância de um profissional na área da Psicopedagogia, para auxiliar esses docentes em seu meio escolar, pois, a educação inclusiva contará com mais um profissional para fazê-la acontecer para além dos ditames legais e assim possa conseguir firmar um alicerce sólido para a inclusão das pessoas com deficiência dentro dessas instituições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados e dados coletados no estudo documental, foi possível notar que a maior parte dos docentes almejam uma melhoria na dinâmica pedagógica, pois, para esses professores a maior dificuldade para que a inclusão realmente aconteça relaciona-se a didática, as questões curriculares e ao próprio formato da escola regular. Deste modo, percebemos que as mudanças são essenciais para inclusão escolar de alunos com deficiência e que exige esforço de todos.

A educação inclusiva necessitará ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim beneficiar o processo de inclusão.

Deste modo, pode-se perceber que as mudanças são essenciais para inclusão e que exige esforço de todos, principalmente dos docentes. Sendo assim, para que a inclusão seja uma realidade, será necessário rever uma série de barreiras, além da política e práticas pedagógicas e dos processos de avaliação adotados por esses profissionais.

A partir deste ponto, reconhecemos como a Psicopedagogia se faz necessário para que aconteça o processo de inclusão na realidade escolar, pois o psicopedagogo pode orientar os docentes sobre o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, levando em conta como se dá este processo para cada aluno, respeitando a singularidade de cada indivíduo.

É importante para o processo inclusivo ter um psicopedagogo para que venha assessorar o professor na resolução de problemas no cotidiano na sala de aula, criando alternativas que possam beneficiar todos os alunos, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios para novas situações. Investir na proposta de diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e alunos.

A forma de avaliar o aluno no processo inclusivo também ganha outra conotação: avaliar de forma continuada e permanente, dando ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e

a participação. O que avalia-se é o desenvolvimento do aluno com deficiência, não a quantidade de conteúdo apreendido por este. Rematando a ideia que deva existir a valorização maior das metas e não dos obstáculos encontrados pelo caminho, priorizando as questões pedagógicas e não apenas a questão biológica.

Quanto às responsabilidades da escola e da família para com o processo de inclusão escolar é um movimento de mão dupla. Pois, nenhuma dessas instâncias deve ser isentada da sua responsabilidade perante o sujeito que não consegue aprender como as demais crianças com desenvolvimento típico.

Esperamos com esse estudo ter trazido contribuições à área da educação inclusiva e Psicopedagogia. Apesar das limitação impostas pelos entraves normais em qualquer estudo. A limitação encontrada para realizar este estudo, foi a dificuldade de aprofundamento do mesmo, pois foi realizado a partir de coletas de dados em meio a um questionário, onde os professores da cidade de Caaporã já haviam realizados, por ocasião do início da formação continuada. Não tivemos tempo para avaliar as falas destes após as oficinas ocorridas no ano de 2013. Para explanação de estudos futuros, indicamos um maior aprofundamento nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. Pensando Práticas e Saberes na Formação Continuada de Professores/as. In: FONTOURA, H. A; SILVA, M. (Org). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias** – Desafios à Pós Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011. p. 193 – 205.

BANDEIRA, H. M. M. Formação de Professores e Práticas Reflexiva. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2006. Teresina. **A pesquisa como mediação de práticas socieducativas**. Teresina: EDUFPI, 2006.

BARADEL, C. de B. **Didática**: contribuições teóricas e Concepções de professores. Bauru, 2007. 75.p. Monografia (Graduação Pedagogia).

BARROS, K. R. S; OLIVEIRA, S. S. **Desafios e dificuldades na formação do professor diante de alunos com deficiência inseridos em salas regulares**. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/formacaoeoucontinuada/desafiosedificuldadenafomacao.pdf>>. Acesso em: 11 Fev. 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 08 Jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de lei do senado nº 504**, de 2011. Altera o parágrafo único do art. 25 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal do Brasil, Brasília 24 Ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Presidência da República Casa Civil, Brasília, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 24 out. 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial n.º 231-E - Seção 1 - Pág. 20 Brasília, 03 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, dez. 2000.

BERNADO, E. da S. **Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo (s)**. 2004. Texto da Anped. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf>>. Acesso em: 08 Jan. 2014.

BEYER, H. C. A Educação inclusiva: Ressignificando Conceitos e Práticas da Educação Especial. **Revista da Educação Especial**, p. 08-12, 2006.

CAIADO, E. C. **A importância da parceria família e escola**. 2011. Disponível em: <<http://educador.brasile escola.com/sugestoes-pais-professores/a-importancia-parceria-familia-escola.htm>>. Acesso em: 11 Fev. 2014.

CANSANÇÃO, E. C. **Inclusão Escolar** - Um olhar psicopedagógico. Maceió, 2012. Disponível em: <<http://www.gesppma.com.br/artigo11.php>>. Acesso em: 11 Fev. 2014.

CARDOZO, A. S. M. S. **A Atuação do Psicopedagogo na Escola Inclusiva**. Niterói – Rio de Janeiro, 2011. 49p. Monografia (Especialização em psicopedagogia).  
COSTA, V. F. **Inclusão, sem risco de excluir**. Olinda, PE: Babeco, 2009.

DUEK, Viviane Preichardt. Um olhar sobre a deficiência/diferença na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, n. 29, 2007.

FERREIRA, Pedro Lopes. **Estatística descritiva e inferencial**: breves notas. [S.l.: s.n], 2005. 118p.



GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. 2ª Ed. São Paulo: Paulus, 2008.

GONÇALVES, L. S. **Psicopedagogia: Formação, Identidade Atuação Profissional**. Campinas, SP, 2007. 68p. Monografia (Especialização em psicopedagogia).

GONSALVES, Eliza. . P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. 80p.

GUIMARÃES, C. Sobre a intervenção psicopedagógica clínica e a inclusão. In: LAMOGLIA, A. (org.) **Como ensinar na ausência de pressupostos sobre como aprender?**. Rio de Janeiro: Unirio, 2009. P.194 – 208.

INCLUSÃO: **Revista da Educação Especial** /Secretaria de Educação Especial. v.2, n.2 (jul. 2006). Brasília: Secretaria de Educação Especial, p.03, 2006.

LOPES, J. P. **A formação de Professores para a Inclusão Escolar de Estudantes Autistas: Contribuições Psicopedagógicas**. Brasília, 2011. 44p Monografia (conclusão de curso).

LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PORTAL DO MEC. **Escola inclusiva: um processo de construção de uma sociedade igualitária**. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/52567>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

MIRANDA, E. D. S. A influência da Relação Professor Aluno para o Processo de Ensino Aprendizagem no Contexto Afetivo. 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/107507432/ARTIGOS-PEDAGOGIA>>. Acesso em: 10 Fev. 2014.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203 – 218, set-dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002. 70.p.

OLIVEIRA, Márcia Paiva de; PALITOT, Mônica Dias; COLELLA, Tânia Lúcia Amorim; org. **Formação docente na tessitura da Psicopedagogia: dificuldades e transtornos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a Inclusão**: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAULON, S. M; FREITAS, L. B. L; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.48. 2005.

PONTES, I. A. M. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, v.27, n.84, p. 417-427. 2010.

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Publicado em 2004.

RODRIGUES, S. M. **Educação inclusiva e formação docente**, 2012. Disponível em: <<http://www.diversa.org.br/artigos/artigos.php?id=1066>>. Acesso em: 13 Fev. 2014.

ROTH, B. W. (org). **Experiências educacionais inclusivas**: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SAMPAIO, C. T. **Convivendo com a diversidade**: a inclusão da criança com deficiência intelectual segundo professoras de uma escola pública de ensino fundamental. Salvador, 2005. 149p. Dissertação de mestrado (Pós Graduação em Psicologia).

SASS, O. Problemas da educação: o caso da psicopedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p.1363 - 1373. 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, D. M. P. **Contribuições do psicopedagogo na inclusão do aluno surdo em sala de aula**. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/monografias/18.pdf>>. Acesso em: 07 Jan. 2014.

UNESCO. **Representação da UNESCO no Brasil**: qualificação e capacitação de professores. 2000. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-quality/teacher-education-and-training/>>. Acesso em: 07 Jan. 2014.

VENTURINI, A. M; GUIMARÃES, F. M. **As contribuições da mediação professor e aluno e a importância do lúdico no ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2012. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Edutech%20-%205%C2%AA%20ed%20Ano%20IV%20vol%201%20n%C2%BA%201%202012-1.pdf>>. Acesso em: 13 Fev. 2014.